Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9570207
Centre d'intérêt: 730

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.

Avis du CPIQ pour un consensus social sur la formation fondamentale au primaire et au secondaire / Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. -- Montréal : Le Conseil, [1994].
44 f. ; 29 cm.

"3 février 1994". Bibliogr.: f. 44. Glossaire.

Descripteur(s): Formation fondamentale * Rôle de l'école * Programme d'études * Système scolaire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Après avoir rappelé la problématique reliée au besoin d'établir au Québec les balises d'une formation fondamentale pour tous les élèves du primaire et du secondaire, l'avis du CPIQ définit le concept de formation fondamentale, puis décrit la contribution attendue de l'école, les caractéristiques d'un curriculum optimal et les responsabilités des composantes du système scolaire et des intervenants en éducation. Recommandations: p. 34-37.

MFN : 3091

AVIS DU CPIQ
POUR UN CONSENSUS SOCIAL
SUR LA FORMATION FONDAMENTALE
AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

CONSEIL PÉDAGOGIQUE
INTERDISCIPLINAIRE
DU QUÉBEC

PRÉAMBULE

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) se préoccupe depuis plusieurs années de la formation fondamentale* au primaire et au secondaire. Après avoir abordé ce sujet dans plusieurs documents, le CPIQ a conclu que tous les agents de l'organisation scolaire doivent s'entendre sur les caractéristiques et les conditions de la formation fondamentale à offrir aux élèves dans les écoles du Québec.

C'est ainsi que le CPIQ a déjà organisé un premier Forum en 1990 et un second à l'automne 1992 pour mieux définir, avec les partenaires concernés, la formation fondamentale et ses corollaires : le curriculum optimal* ainsi que la mission* et les responsabilités de l'école* et du système éducatif*, au primaire et au secondaire. Un troisième Forum est en préparation pour 1994 visant à définir les paramètres d'un curriculum optimal et les conditions les meilleures pour sa mise en place.

Pour ce faire, le CPIQ estime qu'il faut définir, en premier lieu, les caractéristiques et les conditions d'une formation fondamentale qui tiennent compte à la fois de la pluralité de la société québécoise, et de ses particularités, et qui puissent servir d'assise à une action commune et convergente de tous les partenaires en éducation.

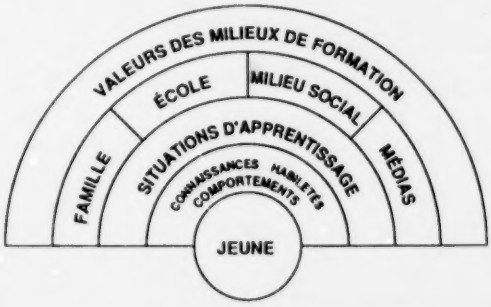
À cet effet, le CPIQ reconnaît que l'école n'est pas la seule à contribuer à la formation des jeunes. Elle n'est pas non plus le seul lieu d'apprentissage, car la formation du jeune est aussi le résultat de l'action de sa famille, de son milieu social et des médias*.

* Les mots accompagnés d'un astérisque se retrouvent dans le lexique qui accompagne ce document.

La contribution de ces différents milieux à la formation* des jeunes varie bien sûr selon leur nature, leurs objectifs et le type de relation qu'ils entretiennent avec ceux-ci. Mais tous ces milieux influencent les jeunes en leur proposant des situations d'apprentissage* appuyées sur des valeurs* qui favorisent certaines attitudes (savoir être), proposent certaines habiletés (savoir faire) à maîtriser et fournissent certaines connaissances (savoirs) à acquérir.

En ce qui a trait aux valeurs véhiculées, le CPIQ a posé en postulat que des valeurs sociales s'appliquent partout et toujours, mais sous des formes et à des degrés divers. Ainsi, selon les époques, les pays et les milieux, l'importance accordée à l'une ou à l'autre de ces valeurs peut varier. C'est pourquoi la société québécoise doit préciser l'ensemble commun des valeurs sociales à privilégier afin de faciliter la cohérence de son intervention auprès des jeunes, en particulier par son système d'éducation.

Afin de montrer les besoins de cohérence dans la formation des jeunes, le schéma qui suit présente les relations entre les valeurs, les milieux de formation et le jeune :



Dans l'ensemble que forment les milieux de formation, le CPIQ a décidé de se préoccuper surtout de l'action de l'école, en rapport avec les valeurs qu'elle est le mieux en mesure de promouvoir et de transmettre, et selon la façon et les moyens qu'elle a d'intervenir auprès des élèves du primaire et du secondaire.

Le CPIQ reconnaît à cet effet que les différents milieux de formation doivent se préoccuper d'un même ensemble de valeurs à transmettre. Cependant, chaque milieu a plus de facilité à promouvoir certaines d'entre elles, et c'est sur elles qu'il doit concentrer ses actions.

Un consensus, réalisé par les associations membres du CPIQ, a permis de préciser un ensemble de valeurs que l'école doit privilégier et qui peut servir d'assise à une vision de la formation fondamentale ainsi qu'à un *curriculum* optimal dans le cadre d'un système éducatif cohérent et efficace.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE

INTRODUCTION

I. LA PROBLÉMATIQUE

II. LE CONCEPT DE FORMATION FONDAMENTALE

III. LA CONTRIBUTION DE L'ÉCOLE À LA FORMATION FONDAMENTALE

IV. LE *CURRICULUM* OPTIMAL

V. LE SYSTÈME SCOLAIRE ET LES INTERVENANTS

CONCLUSION

RECOMMANDATIONS

LEXIQUE

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

INTRODUCTION

C'est la vision démesurée de la mission éducative de l'école présentée dans «L'école québécoise» et la vision éclatée de la formation fondamentale [1] dans l'éducation d'aujourd'hui qui ont conduit le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) à amorcer une réflexion interne sur le sujet, puis à inviter ses partenaires du monde de l'éducation, ainsi que d'autres secteurs de la société, à s'engager dans une démarche collective et concertée afin de s'entendre sur :

- une vision commune et circonscrite de la formation fondamentale;
- les caractéristiques et les conditions d'un *curriculum* optimal;
- les mandats à assumer par l'école;
- l'harmonisation des composantes du système éducatif.

Le présent avis du CPIQ se réfère non seulement aux acquis des Forums de 1990 et 1992 mais aussi aux consensus réalisés par l'ensemble de ses associations professionnelles membres. [2]

En relation avec le concept de «formation fondamentale en éducation», le CPIQ ne s'est préoccupé, dans un premier temps, que de la formation correspondant à la période de scolarité obligatoire, c'est-à-dire, pour les fins de cette réflexion, à la formation offerte dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

(1) Il est bon de signaler que le terme «formation fondamentale» a été adopté en mars 1990 lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien en Thaïlande, sous les auspices de l'Unicef, de l'Unesco, du PNUD et de la Banque mondiale. Cette formation s'adresse en priorité aux jeunes et concerne les apprentissages essentiels à la vie, en tenant compte des réalités et des besoins des pays.

(2) Le CPIQ regroupe 45 associations d'enseignants et de professionnels de l'éducation représentant près de 15 000 personnes qui adhèrent à celles-ci sur une base volontaire.

En premier lieu, le document rappelle la problématique reliée au besoin d'établir au Québec les balises d'une formation fondamentale pour tous les élèves du primaire et du secondaire. Il décrit ensuite le concept de formation fondamentale, la contribution attendue de l'école, les caractéristiques d'un *curriculum* optimal et les responsabilités des composantes du système scolaire et des intervenants en éducation.

Une série de recommandations complète le document ainsi qu'un lexique des principaux termes utilisés.

I. LA PROBLÉMATIQUE

Il faut constater que, depuis les années 60, à partir de certaines valeurs présentes dans le Régime pédagogique* et dans «L'école québécoise» (1), on a tenté de définir au Québec le contenu éducatif du système scolaire : cela inclut la répartition des matières* et le temps alloué à chacune d'elles, les programmes d'études, les ressources didactiques et les politiques d'évaluation.(2)

Ce constat laisse cependant plusieurs questions essentielles sans réponses claires.

1) L'école de l'excellence ou l'école démocratique ?

Selon les documents ministériels, l'école devait «par son organisation pédagogique et ses démarches éducatives, aider la formation de l'individu et du citoyen dans la plus grande égalité des chances possible.»

La société québécoise choisissait alors(1), comme grande valeur sociale, la démocratisation* de l'éducation. Plusieurs pensent que ce fut en fait une démocratisation à rabais si l'on considère que la recherche de l'excellence, que certains comparaient à l'élitisme, s'en est trouvée souvent négligée. C'est pourquoi, un certain courant pour un retour à l'école «traditionnelle», basée sur l'excellence, s'est développé ces dernières années tant dans les écoles publiques que privées.

Cette dernière conception de l'école s'oppose nettement à l'approche dite «démocratique» qui doit assurer une formation de base* plus ou moins équivalente à tous les élèves qui la fréquentent. Or, le débat entre ces deux visions divergentes de l'école se poursuit au Québec.

(1) *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action,* ministère de l'Éducation, 1979.

(2) Ces questions sont issues des réflexions des participants et des participantes du Forum de 1990.

2) **L'école peut-elle intervenir dans tous les domaines et dans tous les champs décrits ?**

La formation privilégiée dans «L'école québécoise» a une visée très large : celle d'assurer la formation intégrale* des élèves des écoles primaires et secondaires du Québec. De plus, les valeurs, les finalités* et les objectifs qui sont mis de l'avant sont très vastes et très généraux, de telle sorte que l'école semble porter le poids et les responsabilités de toute la société. Une telle démesure dans les visées de l'école explique peut-être les divergences entre les diverses conceptions actuelles de l'école.

3) **L'école a-t-elle la volonté et les moyens de privilégier toutes les composantes mises de l'avant par «L'école québécoise» ?**

Les mandats préconisés par «L'école québécoise» signifiaient la mise en application d'une série de mesures pour permettre à l'ensemble de la jeunesse québécoise d'accéder aux objectifs de cette formation. Compte tenu des ressources disponibles, limitées et même réduites, quels sont les mandats et les composantes qui doivent être privilégiés par l'école ?

Cette question n'a pas encore eu de réponse claire.

On se rappellera aussi que la responsabilité première de gérer la pédagogie était remise à l'école et, que, avec ses divers intervenants, elle devait définir les valeurs nécessaires à son projet éducatif* et arrêter des choix conformes aux aspirations du milieu. Il n'est pas évident que chaque école ait été en mesure de remplir ce rôle et de mener à bien son projet éducatif. La difficulté de choisir et de justifier des choix parfois déchirants a sans doute été un obstacle de taille à la mise sur pied d'un tel projet. Plusieurs ont d'ailleurs préféré l'ambiguïté et le flou de leur projet éducatif plutôt que des prises de position qui les auraient éventuellement mis en minorité ou isolés.

4) **«L'école de l'excellence» est-elle souhaitable dans tous les milieux ?**

On constate que même si l'objectif de formation intégrale est partagé par tous les agents de l'éducation, et cela dans toutes les régions du Québec, il n'en demeure pas moins que dans les grands centres urbains, là où la densité de population le permet, certains souhaiteraient que la mission de l'école soit plus étroitement définie en terme d'excellence à atteindre, en mettant davantage l'accent sur la réussite.

Ce constat fait donc apparaître certaines différences «territoriales» dans la vision de l'école qu'ont les diverses régions du Québec.

5) **L'école québécoise se montre-t-elle suffisamment ouverte à une société en profonde mutation ?**

Bien que l'on observe une certaine stabilité dans la nature humaine, il faut accepter que des changements, souvent de grande ampleur, accompagnent le cheminement social. Ainsi, depuis une douzaine d'années, le Québec a continué de vivre le passage d'une société relativement stable et homogène à une autre aux prises avec un tourbillon incessant de nouvelles idées, de modèles inédits de comportements individuels et collectifs et de situations très difficiles à contrôler, voire à appréhender. Que l'on pense, par exemple, dans le domaine de la pensée, aux conceptions qui se sont affirmées concernant la religion, la femme, l'enfant, la langue, la culture, l'environnement, les droits individuels, les droits collectifs et tant d'autres composantes de la vie. Que l'on pense en particulier, au dilemme qui surgit entre les notions d'identité et d'ouverture, c'est-à-dire : comment être à la fois sûr de soi-même et ouvert aux autres cultures ?

6) **Comment peut-on faire la synthèse d'une tradition ou d'un patrimoine commun pour l'ensemble de la population ?**

La formation fondamentale constitue, pour chaque société, la synthèse d'une tradition ou d'un patrimoine avec une vision ou une image de l'avenir.

La tradition et le patrimoine sont un ensemble de références au passé, c'est-à-dire les racines qu'on souhaiterait retrouver chez le jeune Québécois des années 2000. Mais pour établir une telle synthèse, il faut préciser ce qu'il y a de commun dans le passé des membres de notre société. Ces références elles-mêmes peuvent se situer dans le passé du Québec pour certains ou pour d'autres dans le passé de l'Amérique du Nord, de l'Occident, ou encore des autres parties du monde.

En corollaire aux questions précédentes, les traits de caractère de l'identité québécoise, pouvant se retrouver dans la formation fondamentale, ne sont pas encore définis.

En effet, le référentiel de valeurs communes, d'une part, et le choix d'éléments des cultures d'origine de la société québécoise actuelle, d'autre part, ne sont pas clairement établis. L'école semble évoluer dans une société en quête d'identité.

7) **Comment envisager une vision cohérente et intégrée de la formation fondamentale ?**

Les programmes d'étude existants se limitent, dans leur ensemble, à une discipline* ou à un domaine d'étude restreint, sans que l'on puisse y déceler une vision cohérente et globale de la formation des jeunes. Chacun d'eux est plutôt construit selon la logique interne des contenus sur lesquels il est centré.

De plus, l'appropriation de plusieurs de ces programmes par des agents d'éducation étant demeurée inachevée, de nombreux intervenants*, provenant tant de l'intérieur que de l'extérieur des réseaux primaire et secondaire d'enseignement, ont mis de l'avant, à leur guise, des valeurs, des objectifs, des justifications et des manières de faire qui leur sont familières, mais sans que l'adéquation de tous ces éléments aux besoins d'aujourd'hui et leur place dans l'équilibre et la cohérence de la formation n'aient été sérieusement considérées.

8) **Comment rajeunir et adapter le référentiel commun ?**

Le seul référentiel commun que constitue «L'école québécoise» n'a pas été rajeuni, ni adapté à la société actuelle, ni circonscrit à un ensemble d'objectifs et de mandats réalistes à confier à l'école de façon à être représenté adéquatement et de façon convergente et intégrée dans le *curriculum* et les programmes d'enseignement.

II. CONCEPT DE FORMATION FONDAMENTALE

1) Définition

La formation fondamentale, c'est l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisés, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.

Cette définition du Conseil supérieur de l'éducation (1984) a été retenue lors du Forum sur la formation fondamentale organisé par le CPIQ en octobre 1990 et confirmée par 89 % des participants du deuxième Forum organisé en novembre 1992.

2) Objectifs

La formation fondamentale :
- situe l'élève au coeur des apprentissages;
- promeut des valeurs communes auxquelles adhèrent les milieux de formation;
- hiérarchise des valeurs, des attitudes* et des comportements* ainsi que des habiletés et des connaissances;
- fournit une plate-forme et des références pour établir le *curriculum*, le régime pédagogique et les programmes d'enseignement en particulier;
- transcende les contenus des programmes ou des disciplines scolaires;
- centre l'éducation sur des apprentissages reconnus comme essentiels;
- favorise le développement continu et intégral de la personne;
- favorise l'harmonisation du fonctionnement du système scolaire et d'une façon particulière la gestion pédagogique.

3) Les prolongements de la définition

L'adoption d'une définition et du concept de formation fondamentale, tels que décrits précédemment, a des conséquences sur l'éducation des enfants et des adolescents.

3.1 L'aspect développemental de la formation

La formation fondamentale appartient à la personne. Les disciplines d'enseignement doivent être au service de la formation fondamentale et y contribuer. De plus, cette formation se situe dans une perspective d'éducation permanente.

3.2 L'approche systémique de la formation

Il faut ajouter à l'approche développementale de la définition de la formation fondamentale une dimension systémique : la cohérence de la formation est non seulement nécessaire horizontalement, dans tel ou tel ordre d'enseignement, mais verticalement d'un ordre à l'autre. Sans articulation réelle d'un ordre d'enseignement à l'autre, la visée de la formation fondamentale risque d'être compromise.

3.3 Les effets des changements sociaux

On ne peut pas parler de la mission éducative de l'école d'une manière intemporelle comme si la société était immuable. L'interaction dynamique entre l'école et la société, comprise dans la définition de la formation fondamentale, impose qu'on tienne compte des changements dans la société comme l'afflux massif de l'information et des médias électroniques et télévisuels, l'impact considérable des techniques sur les comportements humains, la croissance de la pluralité ethnique et l'extrême diversité des populations étudiantes.

3.4 L'intégration des savoirs

Les changements dans la société, qui s'accompagnent de la précarité des emplois due à des bouleversements technologiques et économiques, incitent à un renforcement du caractère durable des apprentissages essentiels.

Ce n'est pas tant d'intégration des matières qu'il faut parler, que d'un rapprochement des matières en vue d'une intégration des savoirs. L'intégration des savoirs est un acte personnel de celui qui apprend. Il y a lieu de favoriser les diverses phases de ce processus, non «en mêlant» les matières scolaires, mais en visant les contenus essentiels qu'elles transmettent. Il est clair,

néanmoins, que l'exigence de centrer la formation sur l'essentiel sera favorisée par une collaboration interdisciplinaire au secondaire et par un rapprochement des matières autour de quelques objectifs généraux au primaire.

3.5 L'homogénéité du curriculum

Cependant, l'homogénéité du *curriculum* du secondaire n'est pas forcément garante d'une bonne formation fondamentale. En raison des grandes différences dans les cheminements scolaires, la formation générale de base du secondaire devrait graduellement pouvoir se diversifier au deuxième cycle grâce à des modifications dans l'organisation du *curriculum*, par des offres de cours obligatoires avancés et la possibilité d'options véritables dans les divers champs disciplinaires, et non seulement en sciences mathématiques. On accéderait ainsi à ce qu'on pourrait appeler une qualité ou une excellence «plurielle». L'essentiel recherché dans la formation fondamentale n'est pas l'apanage de certaines disciplines au détriment des autres.

3.6 Pour une formation intégrale au primaire

Elle doit inclure, de façon harmonieuse et équilibrée, des contenus reliés aux diverses composantes de la personne : développement de tous les aspects de la personne au plan intellectuel, affectif, spirituel, moral, perceptuel, psychomoteur et social. Alors qu'on parle d'une formation intégrale au primaire, on constate en fait une nette prépondérance de deux matières sur les autres : la langue première et les mathématiques. C'est pourquoi, dans ce contexte et sans négliger ces deux langages de base, l'essentiel dans une initiation aux autres champs du savoir doit émerger pour leur accorder une place significative dans la formation.

La formation intégrale dépend entre autres de :
- l'utilisation d'un matériel pédagogique intégrateur qui vise plusieurs objectifs de différents programmes d'études;
- la préparation des enseignants à utiliser ce matériel et maîtriser la pédagogie de formation fondamentale.

3.7 Pour une formation générale équilibrée au secondaire

Au secondaire, plus encore qu'au primaire, c'est le règne des disciplines. Compte tenu de l'organisation pédagogique du secondaire, une formation générale équilibrée doit :

- faire émerger un profil de sortie à la fin du secondaire qui intègre les apprentissages essentiels en formation générale;
- définir les apprentissages essentiels génériques et spécifiques des disciplines;
- harmoniser les disciplines ou matières;
- ajuster le *curriculum* aux attentes de la formation fondamentale;
- adapter les approches pédagogiques selon les cycles et sur la base de la formation fondamentale.

III. LA CONTRIBUTION DE L'ÉCOLE À LA FORMATION FONDAMENTALE

1) La mission générale de l'école

1.1 La problématique actuelle

Depuis quelques années, dans les milieux scolaires, on insiste sur le fait que les modifications survenues dans la famille placent l'école en face de nouveaux et graves problèmes. On a souligné notamment que la famille avait tendance à s'en remettre à l'école pour assurer de nombreux apprentissages de base que, d'habitude, elle assumait. En réalité, comme on l'a noté aussi, d'amples transformations se sont produites, et continuent de se produire, dans l'ensemble des institutions sociales : églises, entreprises, organisations sociales et communautaires, institutions politiques, médias, institutions culturelles, etc. Dans un tel contexte, au demeurant toujours instable, la mission de formation propre à l'école ne ressort plus avec netteté. Elle paraît même plutôt soumise aux aléas, aux modes et aux rapports de force.

Enfin, le discours devenu courant sur l'école affirme que celle-ci doit offrir une formation à tous les jeunes, et non seulement à une élite ou même à une forte majorité, de la maternelle à la fin du secondaire. Cette formation doit aller bien au-delà de la préparation à affronter les besoins courants de la vie; on s'attend à ce qu'elle fasse de tous des êtres bien informés, capables de penser et socialement responsables.

Au fur et à mesure qu'on se préoccupe de l'éducation, on découvre que ce discours soulève d'énormes difficultés et met à rude épreuve les convictions de beaucoup de personnes sur la mission de formation* de l'école, car il ne distingue pas la démocratisation quantitative* (développement minimal de tous) de la démocratisation qualitative* (développement optimal de tous).

1.2 Les mandats de l'école

Dans l'accomplissement de sa mission éducative, l'école doit collaborer avec les autres milieux de formation au développement intégral de la personne : physique, affectif, intellectuel, social, moral et spirituel. Toutefois, il lui revient en propre de favoriser le développement intellectuel de l'élève par des activités éducatives structurées.

- promouvoir en tout premier lieu des valeurs d'ordre intellectuel reliées à la formation fondamentale;
- développer aussi chez les jeunes des valeurs d'ordre personnel, social, culturel et esthétique;
- compléter la formation des jeunes en les préparant à leur insertion professionnelle et sociale;
- assurer la formation intégrale des jeunes en permettant aux éléments qui précèdent de s'harmoniser;
- assurer une formation fondamentale équivalente à tous les élèves, du début du primaire à la fin du secondaire;
- prendre en considération des carences et des besoins observés dans son milieu social;
- s'ouvrir aux autres cultures et à une société en profonde mutation;
- favoriser et évaluer :
  . l'acquisition de connaissances
  . la maîtrise d'habiletés
  . le développement d'attitudes.

Cette série de mandats à confier à l'école n'est pas exhaustive, mais représente ceux qui devraient se retrouver dans l'ensemble des établissements* scolaires, tout en permettant à chaque milieu de se donner d'autres mandats particuliers.

2) La promotion des valeurs

Le CPIQ a choisi d'utiliser, comme point de départ de ses réflexions, le chapitre 2 : «les finalités et les objectifs de l'éducation à l'école» du document intitulé «L'école québécoise». Ce chapitre propose un très large éventail de valeurs non hiérarchisées. Il importe donc de préciser, pour l'école, celles qu'elle peut inscrire dans sa finalité et traduire le mieux dans ses objectifs en tenant compte aussi du rôle des autres intervenants dans la formation des jeunes, c'est-à-dire les autres milieux de formation.

En effet, dans l'accomplissement de sa mission, l'école collabore avec la famille et avec les autres intervenants pour promouvoir des valeurs d'ordre intellectuel et des valeurs d'ordre personnel, social, culturel et esthétique.

Ces valeurs doivent se traduire ou s'exprimer chez le jeune par des attitudes ou des comportements, des habiletés* et des connaissances*. Toutefois, il revient en propre à l'école d'accompagner l'élève dans son développement intellectuel par des activités éducatives structurées.

2.1 Valeurs d'ordre intellectuel

La mission éducative de l'école doit accorder une priorité au développement intellectuel qui ne se restreigne nullement à la seule acquisition de connaissances.

Tout en tenant compte de l'interdépendance des valeurs pour inspirer les activités de formation, le CPIQ considère que l'école est le milieu de formation le plus apte à promouvoir avant tout les valeurs d'ordre intellectuel suivantes :

- l'esprit d'analyse et de synthèse,
- le travail méthodique,
- la rigueur intellectuelle.

Cependant, le développement intellectuel doit s'inscrire dans un développement intégral du jeune.

2.2 Valeurs d'ordre personnel, social, culturel et esthétique

Compte tenu de sa nature, de ses particularités et du type de relation qu'elle entretient avec le jeune, l'école doit aussi promouvoir un ensemble de valeurs d'ordre personnel, social, culturel et esthétique.

Cet ensemble de valeurs, sans hiérarchie entre elles, comprend :
- l'autonomie et le sens des responsabilités,
- le sens de l'effort et la discipline personnelle,
- le souci d'une langue correcte,
- le souci du travail bien fait,
- le respect de soi et d'autrui,
- le respect du milieu et de l'environnement,
- l'ouverture aux autres et au monde,
- le sens de l'appartenance socioculturelle,
- la créativité,
- l'équilibre psychomoteur.

2.3 L'adhésion à un référentiel commun

L'adhésion des intervenants en éducation à un référentiel commun de valeurs à privilégier par l'école semble un préalable nécessaire pour définir les objectifs et les contenus* de la formation fondamentale, du *curriculum*, du régime pédagogique et de la gestion même du système éducatif et de ses composantes, les institutions et les établissements scolaires.

De plus, un tel consensus entre les divers intervenants en éducation (en particulier les enseignants, les professionnels non enseignants, les administrateurs et les parents) renforcera l'impact de leurs interventions auprès du jeune. En effet, c'est vers le jeune que doivent converger, de façon cohérente et complémentaire, les actions des divers intervenants du système éducatif.

3) Les apprentissages essentiels

Les valeurs privilégiées doivent se refléter dans l'ensemble des apprentissages essentiels qui sont les éléments de contenu de cette formation fondamentale.

On distingue les apprentissages d'ordre générique et les apprentissages d'ordre sectoriel.

3.1 Les apprentissages génériques

Les apprentissages essentiels sont généralement des apprentissages génériques, transversaux et transférables. Mais il va de soi qu'on puisse faire émerger des apprentissages spécifiques dans les divers blocs de formation ou matières scolaires.

Les champs des apprentissages essentiels sont les suivants : le savoir où les connaissances sont comprises et organisées; le savoir-faire où se développent capacités, compétences et habiletés mentales complexes; le savoir-être où sont adoptées des attitudes et des valeurs.

Dans ce contexte, les apprentissages considérés comme essentiels, parce que reliés directement aux valeurs privilégiées par la formation fondamentale, doivent être définis. Dans cette démarche, le caractère instrumental des disciplines par rapport à la formation fondamentale ne peut se traduire par un agglomérat de disciplines juxtaposées.

En conséquences, dans cette réflexion, aucune matière scolaire n'est *a priori* exclue de la formation fondamentale. La seule exigence, pour chacune, est de contribuer à des apprentissages essentiels des divers champs du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

Il ne faut pas non plus oublier de considérer la contribution d'autres activités de formation que l'enseignement dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

3.2 Les apprentissages sectoriels

Les blocs de formation et les matières d'enseignement peuvent contribuer à la formation fondamentale par la poursuites d'objectifs d'apprentissages essentiels et à caractère sectoriel.

3.2.1 Les blocs de formation

La contribution des divers blocs de formation devrait être établie et en particulier les apports essentiels à la formation fondamentale :

- de la langue première,
- des langues secondes,
- des sciences de la nature et des mathématiques,
- des sciences humaines,
- des arts,
- du développement de la personne.

Les enseignants sont le mieux en mesure d'indiquer ce que leur discipline ou matière a de spécifique et sa contribution à la formation fondamentale par la poursuite d'objectifs d'apprentissage essentiels particuliers.

3.2.2 Les activités complémentaires

La contribution des activités complémentaires à la formation fondamentale doit être définie en précisant les apports essentiels des activités parascolaires d'ordre culturel, sportif ou social.

IV. LE *CURRICULUM* OPTIMAL

1) Problématique

Le *curriculum** a pour objet la construction méthodique d'un plan éducatif, global et spécifique, reflétant les valeurs et les orientations de la société. Il doit présenter aux agents d'éducation une image claire et concordante des éléments de sa structure et de ses composantes. Ces corrélations concernent en particulier les apprentissages, les objectifs de contenu, les habiletés, etc.

À la lumière de ce qui précède, un regard réaliste sur l'expérience scolaire actuelle, au regard des apprentissages, a de quoi laisser perplexe. En effet, on peut constater :

- une multitude d'objectifs d'apprentissage dans les divers programmes d'étude;
- un manque de cohérence entre certains objectifs de divers programmes;
- une tendance actuelle qui est plutôt d'ajouter des objectifs que de faire des choix entre eux et de réaménager les programmes;
- une priorité accordée au développement d'habiletés sans lien automatique avec des connaissances ni avec des valeurs;
- des programmes, élaborés séparément et enseignés de façon très cloisonnée (surtout au secondaire), qui traduisent une vision éclatée de la formation en général et de la formation fondamentale en particulier.

Effectivement, le *curriculum* actuel ne définit pas de façon claire et explicite les apprentissages essentiels que les jeunes doivent maîtriser à leur sortie du secondaire parmi la multitude d'objectifs d'apprentissage que l'on retrouve dans les programmes.

C'est tout particulièrement cette vision éclatée de la formation qui a conduit le CPIQ à favoriser une concertation des intervenants scolaires pour établir un consensus sur l'essentiel de la formation, c'est-à-dire la formation fondamentale et son levier principal : le *curriculum*.

2) Les caractéristiques d'un *curriculum* optimal

Les intervenants scolaires ont, au préalable, à s'entendre sur les caractéristiques d'un *curriculum* optimal. Pour s'engager dans cette démarche, il est possible d'examiner localement l'état du *curriculum* effectif* dans son école ou sa commission scolaire à partir d'un ensemble de caractéristiques propres, telles que :

- sa richesse (au plan culturel),
- sa modernité (au plan des savoirs et au plan de la pédagogie),
- son adaptabilité (au niveau des jeunes et des intervenants scolaires),
- sa pertinence (vis-à-vis des savoirs, des ressources disponibles, des objectifs et des priorités de formation),
- sa cohérence et son équilibre (par rapport aux contenus, aux programmes, etc.).

Ces différentes caractéristiques peuvent être utilisées comme autant de critères d'évaluation du *curriculum*. Elles sont interdépendantes quoique spécifiques.

Au regard de tels critères, il faut envisager de rééquilibrer tant les contenus que les approches pédagogiques*. À titre d'exemple, remarquons que les orientations récentes de l'éducation au Québec (qui se traduisent entre autres par des contenus et par une approche pédagogique qui favorise une acquisition des apprentissages basée sur l'expérience personnelle du jeune) semblent se concentrer surtout sur la personne alors que l'éducation est autant découverte, mise en relation avec d'immenses et complexes médiations sociales, des langages, de la mémoire, des techniques, etc. Le défi d'être «bien dans sa peau» en est un de taille, mais celui d'être bien avec les autres des différents milieux avec lesquels il faut quotidiennement composer ne l'est pas moins.

3) Pistes d'action

Pour répondre aux caractéristiques d'un *curriculum* optimal, il faut que celui-ci s'enracine dans une sélection judicieuse des dimensions qui constituent la culture de notre société.

Donc, tout en respectant les critères déjà énoncés, le *curriculum* optimal devra comporter des éléments qui refléteront les sous-systèmes culturels de la société[1] qui ont une influence sur l'éducation :

- sous-système des communications, où sont définis les langages et les règles de communication;
- sous-système rationnel, où sont définies les règles du raisonnement, de ce qui est sensé et logique;
- sous-système technologique, où sont précisés l'utilisation et le développement d'outils technologiques;
- sous-système social, où sont définies les relations sociales;
- sous-système économique, où sont définis les arrangements sociaux concernant la rareté des ressources, leur distribution et les échanges;
- sous-système éthique, où sont définis les codes d'éthique ou de morale et la distinction entre le bien et le mal;
- sous-système des croyances, où se retrouvent les dogmes et les mythes, religieux ou non;
- sous-système de l'esthétique, où sont définis les standards de formes et de contenus.

Ces sous-systèmes peuvent se retrouver dans plusieurs contenus disciplinaires. Par exemple :

- les sous-systèmes social et économique : dans l'histoire et la géographie;
- le sous-système esthétique : dans les arts, la musique, les langues, l'économie familiale et l'éducation physique.

Le fil conducteur de la formation fondamentale pourrait se préciser plus aisément grâce à une définition des capacités génériques et transférables, ou apprentissages essentiels, auxquelles contribuent les champs spécifiques des diverses disciplines. Ces capacités pourraient se traduire à leur tour en objectifs transdisciplinaires*.

(1) *Curriculum Studies and Educational Planning; Cultural analysis*, Denis Lawton, 1984.

En alignant l'enseignement d'une matière sur des objectifs transdisciplinaires de formation, l'enseignant agirait alors beaucoup moins comme un applicateur du *curriculum* officiel* que comme le maître d'oeuvre du *curriculum* effectif. Il se servirait alors du *curriculum* officiel de façon optimale.

Le *curriculum* effectif se présente comme l'application locale, réelle et concrète du *curriculum* officiel. Il faut reconnaître à ce propos que l'atteinte des objectifs de formation dépend davantage de l'enseignement et du travail scolaire réels des élèves que des programmes officiels proprement dits. De plus, en envisageant d'englober les activités parascolaires dans l'ensemble des objectifs du *curriculum*, l'accent est clairement mis sur le *curriculum* effectif.

Le temps est d'ailleurs venu où les milieux éducatifs doivent s'approprier le *curriculum* afin de pouvoir l'interpréter et l'agencer de façon à mieux répondre aux attentes et au profil du jeune à former dans son milieu scolaire.

Dans cette démarche, il est évident qu'une authentique formation fondamentale passe par l'adhésion de l'ensemble des agents d'éducation aux mêmes visées de formation : il faut donc une relance de la dynamique institutionnelle locale qui prenne en charge un enrichissement du *curriculum* officiel, à partir du consensus réalisé localement.

Quant à la révision du *curriculum* officiel, il faut envisager :
- de dégager des objectifs prédisciplinaires ou transdisciplinaires qui auraient pu guider l'élaboration des divers programmes, plutôt que d'analyser minutieusement les objectifs énumérés dans la masse des programmes existants pour en faire découler, *a posteriori*, des lignes de force ou des convergences;
- de partir d'une perspective du développement de la personne et de la maîtrise d'un ensemble d'apprentissages essentiels plutôt que de se perdre dans la multitude des objectifs visés par les différents programmes.

4) L'organisation du *curriculum* et ses composantes

L'idée de cohérence inscrite dans la définition de la formation fondamentale devrait conduire à un remaniement du *curriculum* et des grilles-matières du primaire et du secondaire. Il pourrait s'agir, par exemple, de mieux regrouper les disciplines dans leurs champs respectifs en faisant ressortir leur apport à la formation fondamentale. Le remaniement du *curriculum* officiel devrait permettre une certaine souplesse pour un enrichissement possible au palier local.

4.1 L'acte d'enseigner

L'acte d'enseigner, qui se situe au coeur du contrat social de la profession enseignante, met en relief des compétences essentielles pour les enseignantes et les enseignants. Ces compétences ressortent de l'interaction dynamique qui relie la formation fondamentale à une société en changement. D'abord une compétence disciplinaire et une compétence didactique, bien sûr, une compétence pédagogique qui est notamment caractérisée par la maîtrise d'une pédagogie de la formation fondamentale, puis enfin une compétence culturelle, c'est-à-dire cette capacité d'allier l'intelligence des divers domaines du savoir et une pensée critique à l'égard de toute production culturelle, qu'elle émane de son propre patrimoine culturel ou de celui de divers groupes ethniques.

Cette compétence professionnelle va de pair avec une valorisation de la profession enseignante et une formation initiale et continue de qualité.

4.2 Une pédagogie centrée sur les apprentissages essentiels

Sans une pédagogie appropriée, la formation fondamentale risque de demeurer à l'état de discours inefficace. Une pédagogie de formation fondamentale doit favoriser l'intégration et se centrer sur les apprentissages essentiels. Dans l'acquisition de telles compétences par les élèves, c'est l'exercice même de la pensée et la maîtrise des langages de base qui sont visés. C'est aussi l'initiation aux différents volets de la culture, compris et ré-interprétés à partir de l'expérience personnelle. C'est encore le développement personnel et social alliant l'adhésion à un patrimoine culturel collectif et la capacité d'entrer en relation harmonieuse avec les autres.

Les apprentissages essentiels méritent ainsi d'être définis et précisés.

De plus, il est à remarquer que la pédagogie de la formation fondamentale insiste surtout sur le savoir-être plutôt que sur les connaissances et même les habiletés.

4.3 L'aménagement du *curriculum* dans les grilles-matières

L'aménagement du *curriculum* officiel peut s'envisager dans l'organisation et l'équilibre des grilles-matières.

Ainsi, les grilles-matières pourront mieux se situer dans une perspective de formation fondamentale :
- par des regroupements d'objectifs de programmes;
- par une polarisation des disciplines dans un champ du savoir;
- par l'établissement de passerelles entre les champs du savoir et entre les matières d'enseignement.

Les modifications et les aménagements du *curriculum* doivent tenir compte de considérations d'ordre pédagogique au moins autant que de contraintes administratives.

4.4 La pédagogie centrée sur l'intégration des savoirs

Enseigner consiste à faire le pont entre ce qui est enseigné (les programmes et les matières d'enseignement) et ceux qui apprennent. Mais il est difficile de privilégier l'intégration des savoirs chez les élèves si l'enseignement est entièrement centré sur la «matière à passer» ou le programme à respecter.

Il est possible d'envisager l'élaboration de nouveaux programmes intégrateurs et cohérents.

Et c'est par une approche systémique que devrait s'enclencher la mécanique des changements de contenus articulés en fonction d'une intégration des savoirs.

Par ailleurs, la cohérence souhaitée dans les apprentissages des élèves peut être favorisée par la présence en classe d'un titulaire ou d'un généraliste. Mais cette formule mérite d'abord d'être évaluée, ce qui n'empêche pas d'envisager d'autres solutions.

4.5 L'évaluation des apprentissages essentiels comme priorité

L'évaluation des apprentissages donne souvent l'impression de mesurer un «savoir en miettes» chez les élèves.

L'évaluation des apprentissages reliée à l'acte d'enseigner et à l'acte d'apprendre, dans lesquels elle trouve sa signification, ne doit pas se restreindre à mesurer des objectifs de programmes. Elle doit se centrer davantage sur les apprentissages essentiels à développer au primaire et au secondaire et porter sur les capacités transdisciplinaires visées par une pédagogie de la formation fondamentale comme par exemple : respecter une consigne, persévérer devant une difficulté, travailler en équipe ou planifier un projet.

Une telle évaluation devrait permettre d'établir un profil de sortie, à la fin du secondaire, qui répondrait aux questions suivantes : quelles connaissances incontournables devrait posséder l'élève qui termine ses études, quelles habiletés et compétences essentielles devrait-il maîtriser et quelles attitudes devrait-il avoir développées pour être une citoyenne ou un citoyen actif dans la société ?

De plus, cette évaluation doit être concordante et cohérente entre les divers ordres d'enseignement. Enfin, de la formation fondamentale devrait sortir un modèle uniforme de base pour la sanction des études.

4.6 La formation fondamentale est un préalable à la formation professionnelle au secondaire

La formation professionnelle, malgré son caractère spécialisé et tourné vers le marché du travail, a toujours été associée à la formation fondamentale. La valorisation profonde de la formation professionnelle passe par les mêmes exigences de qualité que la formation générale, entre deux écueils à éviter : celui de la réduction de la filière professionnelle à une solution organisationnelle et pédagogique pour des personnes incapables de poursuivre, jusqu'au terme, une formation générale de base, et celui de la réduction de la formation professionnelle à une pure réponse aux besoins et aux demandes techniques et économiques des entreprises.

La formation professionnelle, en effet, doit s'appuyer sur une formation de base, la plus solide possible, sous forme d'acquis scolaires ou de compétences générales nécessaires à une citoyenne ou à un citoyen actif dans la société; elle doit privilégier des apprentissages fondamentaux et transférables rendant les personnes aptes à poursuivre une formation continue plutôt que d'être simplement ballottées au gré des mutations technologiques. Cette participation de la formation professionnelle aux visées de la formation fondamentale devrait davantage inscrire la dimension technologique dans l'organisation des savoirs et le développement d'une pensée critique.

V. LE SYSTÈME SCOLAIRE ET LES INTERVENANTS

L'interaction entre l'individu et la société doit être nettement affirmée. En effet, l'éducation n'est pas confinée à l'école et profite d'autres lieux éducatifs comme la famille, le milieu social et les médias. Dans l'accomplissement de sa mission éducative, l'école collabore avec les autres milieux à la formation du jeune.

Cependant, il lui revient en propre de favoriser le développement intellectuel de l'élève par des activités éducatives structurées.

1) Le système scolaire

1.1 Les responsabilités actuelles des agents d'éducation

Avant d'envisager des actions à entreprendre dans le système scolaire, il faut considérer les pouvoirs et les responsabilités des principales catégories d'agents d'éducation.

Au Québec, le système scolaire public est, depuis le 1er juillet 1989, soumis à la Loi sur l'instruction publique (communément appelée Loi 107). En matière de programmes et d'orientations pédagogiques, cette loi départage ainsi les principales responsabilités :

a) Le personnel enseignant dispose du droit de prendre les modalités d'intervention pédagogique adaptées aux élèves qui lui sont confiés. Il a notamment le devoir de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève dont il a la responsabilité.

b) Le directeur d'école assure la direction pédagogique de l'école et, sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, il s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés par l'école. Il assiste également le conseil d'orientation dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs.

c) La commission scolaire dispense les services éducatifs auxquels ont droit les personnes relevant de sa compétence et s'assure de l'application du régime pédagogique. Elle établit un programme pour chaque service éducatif complémentaire et particulier. Elle peut adopter des critères sur l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques et sur le choix des manuels scolaires et du matériei didactique requis pour l'enseignement des programmes d'étude.

d) Le ministère de l'Éducation a la responsabilité d'établir les programmes d'étude, tant dans les matières obligatoires que dans celles qui sont à option. Ces programmes contiennent des objectifs à atteindre et un contenu obligatoire. Le Ministère a aussi le pouvoir d'établir une liste de manuels, du matériel ou des catégories de matériel didactique dont l'utilisation est autorisée pour l'enseignement des programmes d'étude et il lui appartient d'établir les modalités d'application des règles sur l'évaluation ainsi que des autres dispositions du régime pédagogique. Enfin, il doit décerner les diplômes, certificats et autres attestations officielles.

e) C'est au Gouvernement que revient la responsabilité d'établir un régime pédagogique, celui-ci portant notamment sur la nature et les objectifs des services éducatifs ainsi que sur leur cadre général d'organisation.

En lui-même, ce bref survol des dispositions législatives actuelles montre que tout consensus éventuel sur la formation fondamentale exige la collaboration active de nombreux acteurs et une harmonisation délicate entre de multiples règles, processus, préoccupations et intérêts. En outre, ces dispositions ont créé de nouveaux mécanismes et organismes (en particulier un conseil d'orientation dans chaque école) et ont modifié, en conséquence, l'équilibre existant entre divers paliers de responsabilité et divers auteurs. Ceci incite à penser que la définition d'une formation fondamentale à laquelle l'ensemble des agents d'éducation pourra adhérer sera une tâche difficile, complexe et délicate.

1.2 Des obstacles à franchir

Des barrières de toutes sortes empêchent l'atteinte des objectifs liés à la mission de formation fondamentale et intégrale du système éducatif. En effet, la vie scolaire comporte des contraintes reliées au régime pédagogique, à la grille horaire, etc. De plus, les préoccupations administratives peuvent prendre parfois le pas sur les préoccupations pédagogiques.

De leur côté, les agents* éducatifs eux-mêmes offrent souvent de la résistance au changement ou à une certaine évolution dans leurs interventions. On peut aussi constater entre eux de la difficulté à communiquer et un certain manque de dynamisme de plusieurs face à de nouveaux défis.

On peut noter aussi qu'il existe au Québec deux pôles d'influence en éducation : l'un s'appuie sur les règlements du ministère de l'Éducation, l'autre sur les conventions collectives. L'application rigide des uns comme des autres ne favorise pas forcément la formation fondamentale optimale.

En regard de ce qui précède, les associations d'enseignants ont identifié les composantes du système éducatif qui peuvent être des contraintes pour la formation fondamentale optimale :

- le régime pédagogique officiel
- le *curriculum* officiel
- la grille horaire
- la sanction des études
- la convention collective
- l'organisation administrative
- les exigences du collégial
- la résistance aux changements des agents d'éducation.

Il faut cependant remarquer que, dans cet ensemble, chaque composante du système comporte sa propre logique et sa propre cohérence interne mais souvent au détriment d'une vision globale de la formation fondamentale et sans un portrait précis du jeune à former pour les années 2000.

2) La contribution des intervenants en éducation

2.1 Des compétences à viser collectivement

2.1.1 La nécessité d'une compétence culturelle et d'un équilibre à définir

La compétence culturelle faite à la fois d'affirmation, d'identité et de recherche d'ouverture, qui est proposée pour les enseignantes et les enseignants dans le contexte de changements de société reliés à la pluralité, vaut aussi pour les élèves eux-mêmes et pour les autres acteurs du système éducatif. Cet équilibre entre l'identité et l'ouverture doit être défini dans le cadre d'une formation fondamentale, compte tenu de la pluralité ethnique et culturelle croissante dans les écoles.

2.1.2 La nécessité d'une compétence éthique partagée par tous les acteurs en éducation

La compétence éthique est formée d'aptitudes à la recherche et au dialogue, d'habiletés à exercer un esprit critique et créatif, de dispositions à l'autonomie et à l'engagement.

Cette compétence est considérée comme l'une des composantes essentielles d'une formation fondamentale. Elle ne peut pas être limitée aux seuls apprentissages des élèves, encore moins confinée à un seul enseignement. Elle doit être partagée par tous les acteurs dans le système éducatif et influencer les structures mêmes de l'organisation scolaire.

2.2 L'apport des expériences de gestion

Sans l'appui d'une gestion éclairée et adaptée, les efforts pour favoriser l'émergence et le développement d'une formation fondamentale chez les élèves demeureront inopérants. Même s'ils n'ont pas d'action directe sur l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre, les gestionnaires ont la capacité d'intervenir sur l'organisation pédagogique qui peut être favorable ou non à l'adaptation du *curriculum* ou à la différenciation de la pédagogie.

Les expériences d'une gestion qui s'est mise au service de la formation fondamentale peuvent alimenter et enrichir la démarche collective de réflexion sur la formation fondamentale.

2.3 L'incidence de la dynamique de l'établissement sur la formation fondamentale

La dynamique de l'établissement scolaire est une clé de la qualité de l'éducation. Cette dynamique a souvent été identifiée à des projets théoriques appelés «projets éducatifs». La dynamique dont il est question ici repose sur la mise en commun des compétences locales dans chaque établissement pour exercer une influence réelle sur les finalités de l'éducation, sur un climat favorable à la formation des élèves, sur le *curriculum* effectif des études, sur la pédagogie déployée dans les classes et enfin sur la communauté d'appartenance ou sur le milieu rejoint par l'établissement.

2.4 L'harmonisation des interventions

Le milieu familial, le milieu social, l'école et les médias contribuent à la formation du jeune.

Dans le milieu scolaire, plusieurs intervenants participent directement ou indirectement à l'éducation de l'élève : les enseignants, les professionnels enseignants, le personnel de direction mais aussi les parents, les autres élèves et les organismes communautaires qui interviennent à l'école. L'adhésion de tous à des objectifs communs de formation est essentielle.

CONCLUSION

Aujourd'hui, le consensus énoncé dans «L'école québécoise» de 1979 doit être réexaminé puis précisé en tenant compte de deux facteurs majeurs : la conception de la personne qui a cours dans la société québécoise actuelle et la mission de l'école de donner à tous les jeunes une formation d'un certain niveau de qualité.

À l'issue d'une telle démarche collective, l'école devra s'approprier les objectifs de la formation fondamentale et agencer son *curriculum* et son projet éducatif en fonction de ces derniers. Cette réflexion sur le *curriculum* est d'abord l'affaire de l'école qui vise à aligner les activités de l'élève sur des objectifs fondamentaux de formation.

C'est en concertation que l'ensemble des intervenants du milieu école devront identifier leurs objectifs de formation dans le cadre d'une formation fondamentale à laquelle ils auront adhéré. Ils devront aussi tracer le portrait de l'élève finissant du secondaire. C'est ainsi que l'école pourra construire sa personnalité pédagogique.

Enfin, de façon plus pratique, l'école devra s'assurer de la qualité de l'enseignement effectif et de la qualité du travail scolaire réel des élèves, autant d'éléments déterminants pour l'atteinte des objectifs de la formation fondamentale.

Le milieu scolaire et ses composantes, dont la grille horaire et la convention collective, devraient répondre essentiellement à l'atteinte des objectifs de la formation fondamentale, tout en tenant compte des objectifs et des caractéristiques particulières des autres milieux de formation (famille, milieu social, médias).

RECOMMANDATIONS

Voici les recommandations du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec extraites du texte de cet avis.

1. **La formation fondamentale**

1.1 La formation fondamentale doit représenter :

- . un ensemble d'apprentissages essentiels au développement personnel de l'individu et à son intégration dynamique dans la société
- . la synthèse d'une tradition et d'un patrimoine avec une vision et une image de l'avenir
- . l'appropriation d'une identité québécoise avec une ouverture aux autres cultures;

1.2 La formation fondamentale doit s'appuyer sur un ensemble de valeurs d'ordre intellectuel, personnel, social, culturel et esthétique;

1.3 L'école doit privilégier les valeurs intellectuelles suivantes :
- . l'esprit d'analyse et de synthèse
- . le travail méthodique
- . la rigueur intellectuelle;

1.4 L'école doit faire aussi la promotion des valeurs d'ordre personnel, social, culturel et esthétique suivantes :
- . l'autonomie et le sens des responsabilités
- . le sens de l'effort et la discipline personnelle
- . le souci d'une langue correcte
- . le souci du travail bien fait
- . le respect de soi et d'autrui
- . le respect du milieu et de l'environnement
- . l'ouverture à autrui et au monde
- . le sens de l'appartenance socioculturelle
- . la créativité
- . la connaissance par les sens
- . le développement psychomoteur;

1.5 Les intervenants en éducation doivent adhérer à un référentiel commun de valeurs à privilégier par l'école tel que mentionné;

1.6 La formation fondamentale offerte dans le réseau éducatif doit être appuyée et complétée par les autres milieux de formation (famille, milieu social et médias).

2. Le *curriculum*

2.1 Les intervenants scolaires doivent s'entendre sur les caractéristiques d'un *curriculum* optimal;

2.2 Un ensemble de critères doit être retenu pour évaluer ou élaborer un *curriculum* optimal, tels que :
- . sa richesse
- . sa modernité
- . son adaptabilité
- . sa pertinence
- . sa cohérence et son équilibre;

2.3 Un certain rééquilibre des contenus ainsi que des approches pédagogiques doivent être envisagés;

2.4 Le *curriculum* doit s'enraciner dans une sélection judicieuse des dimensions qui constituent la culture de la société;

2.5 Le *curriculum* doit comporter, tout en respectant les critères déjà énoncés, des éléments qui reflètent les sous-systèmes culturels de la société et qui ont une influence sur l'éducation : social, économique, de communication, de rationalité, technologique, éthique, esthétique;

2.6 Le fil conducteur qui permettra d'élaborer un *curriculum* optimal doit passer par une définition de capacités génériques et transférables auxquelles peuvent contribuer les champs spécifiques des diverses disciplines grâce à des objectifs transdisciplinaires;

2.7 À cette fin doivent être dégagés les objectifs transdisciplinaires qui ont pu guider l'élaboration des divers programmes;

2.8 Les milieux éducatifs locaux doivent s'approprier le *curriculum* afin de pouvoir l'interpréter et l'agencer de façon à mieux répondre aux attentes et au profil du jeune à former dans son milieu école;

2.9 Les disciplines, ou les matières selon le cas, doivent être harmonisées et leurs objectifs alignés sur la formation fondamentale.

3. **L'école**

3.1 L'école doit assurer la formation intégrale des élèves;

3.2 L'école doit inscrire dans sa finalité les objectifs qu'elle est le mieux en mesure d'atteindre, en tenant compte des autres milieux de formation;

3.3 La démarche de réflexion sur le *curriculum* doit être d'abord une affaire institutionnelle et une affaire d'école visant à aligner les interventions auprès de l'élève sur des objectifs fondamentaux de formation;

3.4 L'ensemble des intervenants de l'école doit identifier, en concertation, ses objectifs de formation dans le cadre d'une formation fondamentale à laquelle ils auront adhéré. Il doit aussi tracer le portrait de l'élève finissant du secondaire et ainsi construire la personnalité pédagogique de l'école;

3.5 L'école doit s'approprier les objectifs de la formation fondamentale et agencer son *curriculum* et son projet éducatif en fonction de ces derniers;

3.6 Le milieu scolaire local doit s'approprier le *curriculum* afin de l'interpréter et de l'adapter aux objectifs de la formation fondamentale;

3.7 L'école doit assurer une formation fondamentale équivalente à tous les élèves, du début du primaire à la fin du secondaire;

3.8 L'école doit tenir compte, dans son évaluation, de l'acquisition de connaissances, de la maîtrise d'habiletés et du développement d'attitudes;

3.9 L'école doit compléter la formation des jeunes en les préparant à leur insertion professionnelle et sociale;

3.10 L'école doit prendre en considération des carences et des besoins observés dans son milieu social;

3.11 De façon pratique, l'école doit s'assurer de la qualité de l'enseignement effectif et de la qualité du travail scolaire réel des élèves.

4. Le système éducatif

4.1 L'organisation scolaire et ses composantes, dont la grille horaire et la convention collective, doivent assurer essentiellement l'atteinte des objectifs de la formation fondamentale;

4.2 L'ensemble des enseignants et des agents d'éducation doivent adhérer à un même ensemble d'objectifs de formation pour qu'il y ait une authentique formation fondamentale commune pour les membres de la société;

4.3 Les intervenants scolaires doivent s'approprier le *curriculum* en participant à son élaboration;

4.4 Chaque organisme en éducation doit s'engager dans une réflexion et une consultation élargies auprès de ses membres afin de préciser sa propre position sur le sujet et sa façon de contribuer à la formation fondamentale;

4.5 Les mandats et les responsabilités des différents agents d'éducation doivent être agencés en fonction des objectifs de la formation fondamentale;

4.6 Le régime pédagogique doit répondre à l'ensemble des caractéristiques du *curriculum*;

4.7 La sanction des études secondaires doit s'appliquer aux principales composantes de la formation fondamentale;

4.8 La formation post secondaire (générale et professionnelle) doit favoriser la poursuite des objectifs de la formation fondamentale, surtout à l'égard du secondaire, et s'harmoniser avec la poursuite de ses objectifs;

4.9 Des composantes du réseau scolaire (ministère, écoles, commissions scolaires, associations) doivent être mandatées pour approfondir ou expérimenter l'implantation d'un *curriculum* basé sur une vision cohérente de la formation fondamentale;

4.10 Le CPIQ doit continuer d'animer cette réflexion collective et contribuer à la définition d'une formation fondamentale ayant des bases communes dans le réseau scolaire;

4.11 Les représentants des diverses matières ou disciplines doivent définir la contribution de leur enseignement à la formation fondamentale.

LEXIQUE

AGENT D'ÉDUCATION (OU ÉDUCATIF)

Personne morale ou physique qui joue un rôle déterminant dans l'éducation des élèves (parents, enseignants, administrateurs scolaires, institutions).

APPRENTISSAGE

Processus d'acquisition de connaissances et de développement d'habiletés et d'attitudes. C'est aussi la manière et les modalités selon lesquelles un sujet apprend.

APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Acte d'aborder un sujet, un projet ou de résoudre un problème en utilisant des méthodes ou des techniques d'enseignement particulières (approche globale, interdisciplinaire, monodisciplinaire, multidisciplinaire, etc.).

ATTITUDE

État d'esprit ou disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même, ou de tout élément de son environnement, et qui l'incite à une manière d'être ou d'agir (comportement) favorable ou défavorable.

CAPACITÉ (VOIR HABILETÉ)

Aptitude, acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité physique, intellectuelle ou professionnelle. La capacité s'étend aux aptitudes et aux connaissances, alors que l'habileté relève de l'application, de la pratique.

N.D.L.R. Les définitions s'inspirent en partie du Dictionnaire actuel de l'éducation de Renald Legendre.

COMPÉTENCE

- Habileté acquise, grâce à des connaissances et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques.
- Résultante d'une aptitude et d'une capacité ou habileté.

COMPORTEMENT

Manière d'être ou d'agir d'une personne à l'égard de tout élément de son environnement.

CONNAISSANCE

Savoirs, notions, informations qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience. Les connaissances servent aux habiletés et à leur développement. En contrepartie, toutes les façons d'acquérir la connaissance exigent des habiletés.

CONTENU

Ensemble de connaissances et d'habiletés composant un objet d'apprentissage ou ensemble de notions constituant la matière scolaire à acquérir.

CURRICULUM EFFECTIF

Ensemble formel et informel de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu scolaire et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de ce milieu scolaire. Il désigne ce qui se pratique et s'accomplit de fait sans la classe et dans l'école.

CURRICULUM OFFICIEL

Ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations existant entre leurs diverses composantes ainsi que celles des écoles et des institutions scolaires. Il désigne ce qui se pratique et s'accomplit de fait dans la classe et dans l'école.

DÉMOCRATISATION QUALITATIVE

C'est le deuxième stade de la démocratisation de l'éducation. Elle vise la réussite authentique des apprentissages d'un plus grand nombre d'élèves.

DÉMOCRATISATION QUANTITATIVE

C'est le premier stade de la démocratisation scolaire. Elle vise une instruction de masse minimale susceptible de produire des citoyens capables d'assumer des fonctions dans les diverses sphères de la société.

DISCIPLINE

Domaine structuré du savoir qui possède un objet d'étude propre, un vocabulaire spécialisé, ainsi qu'un ensemble de postulats, de concepts, de phénomènes particuliers, de méthodes et de lois.

ÉCOLE

Entité institutionnelle placée sous l'autorité d'un directeur, destinée à assurer l'éducation des élèves et à l'activité de laquelle participent les élèves, les enseignants, les autres membres du personnel et les parents. Le terme désigne les écoles primaires et secondaires seulement.

ÉTABLISSEMENT

Lieu où l'on dispense un enseignement scolaire. Ce terme peut concerner les écoles, les cégeps et les universités.

FINALITÉS

Énoncé de principe indiquant l'orientation générale, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités. La finalité de l'éducation est le développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain lui conférant l'autonomie de croissance, de penser et d'agir.

FORMATION

Acquisition de connaissances nécessaires et développement d'habiletés et d'attitudes ainsi qu'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie.

FORMATION DE BASE

Acquisition des connaissances, développement des aptitudes ou des habiletés considérées comme essentielles à d'autres connaissances ou à d'autres habiletés dans un domaine donné. C'est une composante de la formation générale.

FORMATION FONDAMENTALE

Ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisés, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.

FORMATION GÉNÉRALE

Développement à la base des facultés de communication et de calcul et transmission des connaissances générales, littéraires, mathématiques, scientifiques, historiques, civiques, techniques, sociales, esthétiques, etc.

FORMATION INITIALE (VOIR FORMATION GÉNÉRALE)

Premier programme de formation conduisant à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Elle comprend souvent une formation générale suivie par une spécialisation.

FORMATION INTÉGRALE

Développement de tous les aspects de la personne aux plans intellectuel, affectif, spirituel, moral, perceptuel, psychomoteur et social.

GESTION PÉDAGOGIQUE

Mise en oeuvre de ressources humaines et matérielles propres à assurer le déroulement, dans les meilleures conditions possibles, des activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle s'applique essentiellement à l'art d'enseigner, aux méthodes d'enseignement, etc.

HABILETÉ

Capacité acquise à pouvoir se livrer à une activité avec adresse, dextérité, savoir-faire, maîtrise, intelligence et facilité.

IDENTITÉ

Ensemble des comportements et des représentations qu'un individu peut acquérir au sein de la société.

INSTITUTION SCOLAIRE

Entité politique, administrative et pédagogique, ayant une existence légale, dans le domaine de l'éducation. Exemples : école privée, commission scolaire.

INTERVENTION SCOLAIRE

Personne ayant une compétence dans un domaine précis (enseignement) ou un statut (directeur, commissaire d'école) qui lui permet de donner de la formation ou d'intervenir dans la formation des jeunes.

MATIÈRE

Partie d'une discipline constituant l'objet d'un programme d'études.
Exemples : la grammaire ou la géographie de première secondaire.

MÉDIAS (MILIEU DES)

Ensemble des supports de diffusion massive de l'information (presse, radio, télévision, publicité, cinéma).

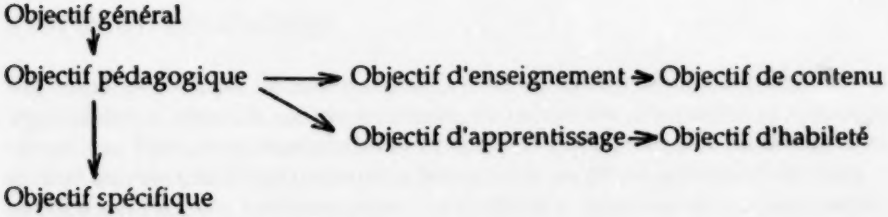
MILIEU DE FORMATION

Ensemble des personnes, des locaux, des espaces, des objets et des dispositions administratives qui ont des caractéristiques communes et qui contribuent à l'éducation des jeunes. Exemples : milieu scolaire, milieu familial, milieu de travail, milieu des médias.

MISSION

Fonction, vocation ou mandat soit d'un établissement soit d'une institution soit d'un ensemble d'intervenants en éducation.

OBJECTIF



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

Changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet pendant ou suite à une situation pédagogique. Il décrit, à l'aide d'indicateurs, des acquis visés par un apprentissage.

OBJECTIF TRANSDISCIPLINAIRE

Objectif d'apprentissage qui peut se retrouver à l'intérieur de plusieurs programmes ou disciplines.

OPTIMISATION (OPTIMALISATION)

Action de susciter le meilleur rendement souhaitable d'une situation, d'un objet, d'une activité ou d'une personne.

PROBLÉMATIQUE

Partie initiale d'une démarche de recherche où il s'agit d'identifier un problème, de le préciser, de le situer et d'en démontrer la pertinence dans un cadre d'ensemble.

PROJET ÉDUCATIF

Démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le révise périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire.

RÉGIME PÉDAGOGIQUE

Ensemble de règles établies par le gouvernement qui précise la nature des services éducatifs qui doivent être offerts aux élèves et qui définit le cadre qui doit régir leur organisation, conformément à la Loi sur l'instruction publique. Il en existe un pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et un autre pour l'enseignement secondaire. Ils concernent par exemple : la répartition des matières, le calendrier scolaire, les examens ministériels au secondaire.

SYSTÈME D'ÉDUCATION

Ensemble de milieux (système scolaire, médias, bibliothèques, etc.) de législations, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités ainsi que de ressources humaines, matérielles et financières qui offrent aux membres d'une société les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habiletés et de leurs connaissances. Le système scolaire est une composante du système d'éducation.

VALEUR

Élément d'un ensemble composé de croyances, d'aspirations, d'options, d'idées, de sentiments, de principes dans lequel se reconnaît et par lequel s'exprime une collectivité humaine. Issue d'une mûre réflexion, la valeur s'impose à l'esprit comme une certitude objective et commune à plusieurs êtres humains.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCES

Voici les documents produits antérieurement par le CPIQ qui ont servi de référence à ce présent avis :

«Apprendre pour vivre», Rapport du 2e Forum sur la formation fondamentale, mars 1993

La formation fondamentale au primaire et au secondaire, Avis du CPIQ, décembre 1992

La position du CPIQ sur la formation fondamentale au primaire et au secondaire général (deuxième partie), octobre 1991

Position des associations professionnelles d'enseignants sur la formation fondamentale, Résultats d'une consultation, juin 1991

Un pas en avant, document de réflexion, février 1991

Pour une formation fondamentale au primaire et au secondaire, Rapport du 1er Forum sur la formation fondamentale, décembre 1990

La formation de base équilibrée (première partie), octobre 1989

Les élèves ont droit à une formation de base équilibrée, article, janvier 1988.

Membres du comité

Bernard Claveau, SPEQ

Colette Buguet-Melançon, APEFC

Lise Duchesneau, responsable

Guy Lapointe, ACSQ

Michel Lévesque, CÉÉPQ

Jack Ligneau, rédacteur

Michèle Nethersole, SPEAQ

Marthe Vidal, AÉFQ